

EL DISCURSO ORAL DEL MAESTRO EN LA CLASE DE LENGUA

TEACHER'S SPEECH LANGUAGE CLASS

O DISCURSO ORAL DE PROFESSORES
EM SALA DE AULA LÍNGUA

JEIMY LILIANA CHÁVEZ WONG¹

CLAUDIA ARACELLY QUEVEDO CASTRELLÓN²

Resumen

El artículo presenta resultados de la investigación «El discurso oral del maestro y la construcción de conocimiento sobre lengua en los estudiantes». Específicamente, estudia y describe desde una perspectiva sociocultural dicho discurso en el marco de una Secuencia Didáctica (SD) orientada a la escritura. Desde un enfoque cualitativo, empleando como metodología la teoría fundamentada y a partir de un estudio de caso, se identificaron rasgos característicos del discurso oral del maestro que contribuyen a reconocer su

Abstract

The article presents results of the research entitled Oral speech teacher and the construction of knowledge about language students. Specifically, studies and describes from a sociocultural perspective, oral speech teacher focused on teaching language, as part of a teaching sequence oriented writing. From a qualitative approach using grounded theory and methodology and based on a case study, characteristics of oral speech teacher who contribute to the recognition of its impact on the construction of knowledge in

- 1 Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Colombiana. Docente Colegio Orlando Higuera Rojas. Correo electrónico: jeimychavezw@yahoo.com
- 2 Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Colombiana. Docente Colegio Ciudad de Bogotá. Correo electrónico: claudiaquevedo2012@yahoo.es

incidencia en la construcción de conocimiento y que aportan elementos de reflexión para mejorar las prácticas discursivas en la enseñanza de lengua materna.

Palabras clave: discurso oral, conocimiento de lengua, construcción de conocimiento.

students identified and provide food for thought for the improvement of discursive practices in teaching language.

Keywords: Oral Speech, Language Knowledge, Knowledge Building.

Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada professor discurso oral e a construção de conhecimento sobre os estudantes da língua. Especificamente, estudos e descreve a partir de uma perspectiva sociocultural, professor do discurso oral, focado no ensino de línguas, como parte de uma sequência de ensino de escrita orientado. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a teoria fundamentada e metodologia e com base em um estudo de caso, as características do professor do discurso oral, que contribuem para o reconhecimento do seu impacto sobre a construção do conhecimento em alunos identificados e fornecem alimento para o pensamento para a melhoria das práticas discursivas no ensino de línguas.

Palavras-chave: discurso oral, conhecimentos linguísticos, a construção do conhecimento.

Introducción

En Colombia los bajos niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes de básica primaria de las instituciones oficiales en las pruebas Saber, permiten detectar que son pocos los que cuentan con buenos niveles de comprensión y de conocimiento de la lengua, de su estructura y sus funciones. Así lo expresa el primer informe del Sistema Nacional de Evaluación (2012), en el que se basa el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer sus planes de mejorar la calidad educativa, fomentando la reflexión sobre la didáctica³ orientada a lograr un aprendizaje comprensivo. Lo anterior implica mejorar las prácticas que en el aula movilizan los aprendizajes, en especial en el área de lenguaje.

De este modo, se consolidan acciones como el programa para la Transformación de la Calidad Educativa «Todos a Aprender» (2010), en cuyo marco se constituye la Secuencia Didáctica titulada «De la lectura a la escritura de un diálogo ficcional», objeto de estudio de esta investigación, orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa a través de una actividad significativa de escritura, promoviendo en los estudiantes acciones interpretativas, argumentativas y propositivas frente al contenido y estructura de los textos. Esta secuencia derivada de un ejercicio de formación docente realizado por la Universidad del Valle en 2013, tiene como propósito otorgar referentes conceptuales y didácticos a los maestros para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

Como investigadoras vislumbramos la importancia de estudiar esta práctica considerando que posee una adecuada sistematización que permite visualizar un proceso de enseñanza completo, ya que «La observación y el análisis de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende lengua es el camino para avanzar en el conocimiento de qué actividades de enseñanza promueven un aprendizaje de la lengua que pueda calificarse de significativo» (Camps, 1996, p. 56).

3 Entendida desde la perspectiva de Camilloni (2007) como la disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza con el fin de describirlas, explicarlas, fundamentarlas teóricamente y mejorarlas.

Teniendo en cuenta que a través de la oralidad del maestro se promueve el aprendizaje en el aula, este estudio cualitativo se enfocó a la comprensión, desde una perspectiva sociocultural, del discurso oral que emplea el docente en la clase de lengua para movilizar a sus estudiantes hacia el desarrollo de las exigencias conceptuales y cognitivas que les permitan, no sólo apropiarse de saberes disciplinares, sino reconstruirlos y significarlos mediante el desarrollo de competencias comunicativas. Nuestro interés investigativo se propuso comprender ¿cómo se relaciona el discurso oral del maestro con la construcción de conocimiento sobre lengua?

Elegimos como metodología la teoría fundamentada, ya que su diseño flexible y semiestructurado nos permitió realizar un proceso inductivo en el que los datos no condicionaron el estudio sino que lo orientaron a partir de la comparación constante, constituyendo categorías emergentes que fueron estudiadas desde la perspectiva de las investigadoras con la intención de reducir la brecha entre la teoría y la práctica, y de este modo lograr una comprensión que aportara a la transformación de las actividades educativas, incluyendo las nuestras como maestras investigadoras, en busca de mejorar la calidad a partir de la descripción del discurso, del reconocimiento del enfoque de enseñanza que lo subyace y del desarrollo que promueve en la competencia comunicativa.

Diversos investigadores, desde enfoques cualitativos, han tratado de comprender la relación entre el discurso oral y la construcción de conocimiento en áreas disciplinares diferentes al lenguaje. Lo evidencia la revisión de antecedentes, que permitió reconocer la importancia de la interacción discursiva en el aula de clase. Candela (1991), por ejemplo, concluye a partir de su investigación que un contexto discursivo en el cual se permite la participación de los estudiantes, propicia la construcción del conocimiento en disciplinas como las ciencias naturales, considerando la interacción abierta y de confianza entre el maestro y los alumnos como elemento fundamental para la construcción de un discurso sólido, en el cual se emplee una terminología acorde con los nuevos aprendizajes. Candela rescata que para ello no sólo el estudiante debe considerarse responsable de su proceso de aprendizaje, sino que el maestro debe contar con absoluto dominio del tema que enseña.

Este tipo de organización de la clase, en la que el maestro fomenta el diálogo y la negociación de significados, promueve nuevas formas de pensamiento en los estudiantes (Cubero, *et al.*, 2008) y, además, cada tipo de discurso origina un diferente modo de participación y, por lo tanto, de construcción de conocimiento. El maestro debe conocer diversidad de discursos para orientar su práctica de manera consciente, de acuerdo con su intencionalidad.

Los antecedentes advirtieron también sobre la prevalencia de una interacción maestro-estudiante enmarcada en situaciones de orden normativo, enunciativo, instructivo y unidireccional; llamaron la atención sobre el predominio del discurso del maestro y la presencia de preguntas no auténticas⁴ que disipan los procesos metacognitivos y limitan las posibilidades de recompreensión por parte del estudiante (Goldrine y Rojas, 2007). Sumado a ello, es manifiesta una orientación hacia aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos, que deja de lado la pragmática y que genera una disyunción entre el conocimiento de uso y el conocimiento abstracto de la lengua, eludiendo sus funciones comunicativas, cognitivas y recreativas, esas que permitieron la consolidación y desarrollo de la humanidad a través de la transmisión cultural y la construcción de conocimiento. La orientación meramente teórica desconoce que el lenguaje es forma social del pensamiento y herramienta cultural fundamental para transformar en saber la experiencia (Mercer, 1997).

En cuanto a la manera de enseñar y orientar el conocimiento y la apropiación del lenguaje escrito es importante destacar que este proceso requiere de actuaciones específicas antes, durante y después de la experiencia, tales como hacer explícitos los propósitos didácticos, recapitular los criterios importantes, hacer uso de una «tabla guía», comparar las producciones con los textos de pares y con los textos expertos y registrar y sistematizar los aprendizajes (Niño, 2009). Así mismo, conviene realzar la importancia del maestro como guía del proceso de enseñanza y comprensión de las prácticas letradas, enfatizando que este debe regular

4 Esas preguntas en las que los actores saben que el docente conoce la respuesta y se espera que el alumno dé una respuesta acorde al discurso que se maneja en la clase.

y equilibrar las relaciones de saber y poder con sus estudiantes, toda vez que su participación activa y dispuesta es fundamental para que las acciones didácticas tengan resultados positivos.

Ahora bien, comprender la enseñanza de la lengua como una práctica social y cultural nos llevó a mirar la interacción discursiva como factor clave del proceso, porque tal como lo expresa Morales (2004) «el conocimiento es una construcción discursiva, que se elabora y se transmite a través de los discursos» (p. 45), y como la principal función del discurso del maestro es contribuir a la comprensión de los estudiantes, apoyado en diferentes actos de habla como centrar la atención, probar la comprensión y precisar la información, entre otros (Forero, 2008), se asume que el discurso que fortalece la interacción es aquel en que el docente no tiene todo el control, sino que paulatinamente da un «traspaso» de este a los estudiantes, convirtiéndolos en protagonistas de su aprendizaje.

Es importante así mismo destacar la importancia de la pregunta como estrategia fundamental para llevar a los estudiantes a reelaborar el conocimiento, y el papel de las estrategias metacognitivas para obtener información sobre sus procesos constructivos, de modo que se oriente mejor su aprendizaje. Además, Correa (1995) en su estudio evidencia un dominio empírico de los actos de habla en las aulas, especialmente de preguntas y aserciones, las primeras orientadas a constatar si el alumno tiene información sobre un tema (evidenciándose una rutina que impide preguntas estimulantes), y las segundas destinadas generalmente al control del comportamiento, denotando así el poco tiempo que los maestros y estudiantes trabajan juntos.

Todo lo anterior ratifica que los actos de habla que estructuran el diálogo entre maestros y alumnos pueden crear, obstaculizar o no posibilitar las condiciones adecuadas para la comunicación, y que estos actos de habla son al mismo tiempo fundamentales en la construcción social del conocimiento ligada a los contenidos escolares. No obstante, y pese a la importancia de la lengua como objeto y medio de aprendizaje, son escasos los estudios del discurso del maestro en clase de lengua, y prevalece en cambio el interés por estudiar las prácticas discursivas del maestro en clases de ciencias y matemáticas, lo que consolida la importancia de nuestra investigación.

Metodología

En el marco de la línea de investigación⁵ en que se inscribe nuestro estudio, y con sus fines orientados hacia la interpretación y la construcción de nuevas comprensiones que aporten a la sistematización, conceptualización y transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje, se asume una indagación de corte cualitativo en la que «el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas» (Vasilachis, 2007, p. 48). Se marca así una precisión en la forma como se entiende el conocimiento y la producción del mismo.

Con el interés de recuperar, explicitar y comprender el conocimiento que guarda las prácticas de enseñanza, se asumió la teoría fundamentada como perspectiva bajo la cual se desarrolló la investigación. Strauss & Corbin (2002), gestores de la misma, la definen como la teoría que se desarrolla a partir de la recolección, sistematización y análisis de datos, procesos que se llevan a cabo de manera simultánea y que hacen posible la construcción de conocimiento y el aporte de elementos de orientación para la acción. Esta perspectiva marca ciertas particularidades a la ruta metodológica: su desarrollo no es lineal, las descripciones deben respetar el carácter «natural» de la situación estudiada; se asume un proceso inductivo en el que se le permite a los datos «hablar», y su análisis depende de la perspectiva de los investigadores más que de las técnicas utilizadas.

El enfoque que se asume es el estudio de caso, retomando la Secuencia Didáctica «De la lectura a la escritura de un diálogo ficcional», sistematizada por la Universidad del Valle en el módulo Viaje al Centro de la Escritura, la cual se trabajó en la institución educativa rural La Buitrera de la ciudad de Cali, en el Departamento del Valle, durante ocho (8) sesiones con estudiantes del grado cuarto de primaria, orientados por la

5 Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo. Pontificia Universidad Javeriana.

docente Ingrid Muñoz, quien no sólo la ejecutó sino que la planeó junto con el equipo de expertas⁶ en lenguaje.

Contando con un material de sistematización que abonaba gran parte al proceso investigativo, se procedió a plantear tres fases: descripción, análisis e interpretación, las cuales y en concordancia con la perspectiva de la teoría fundamentada, se interrelacionaron entre sí, sin que se dieran de manera lineal.

La primera fase de carácter descriptivo contempló el proceso de recolección, organización y descripción de la información, recurriendo a dos de los métodos que usualmente se utilizan en el estudio de caso: la observación y la revisión de documentos. A través de la observación no participante de los videos de las clases se generaron dos formatos, uno de carácter global de la Secuencia Didáctica, que nos permitió reconocer la superestructura, sus partes y las relaciones que establecen entre ellas como un proceso completo de enseñanza-aprendizaje, y que sirvió, además, de contexto para el segundo formato, orientado a identificar fragmentos de las transcripciones de las clases, en los que el discurso del maestro potenciara la construcción de conocimiento sobre la lengua, teniendo en cuenta la secuenciación temporal, pues una observación de un sólo momento no da cuenta del proceso.

La revisión documental estuvo enfocada a fortalecer el proceso de codificación abierta que se realizó sobre las fuentes de información. Para tal fin se accedió a las planeaciones, relatorías, bitácoras y entrevistas hechas a la maestra después de cada clase. De esta forma, no sólo se saturó la información sino que se aclararon suposiciones, volvimos sobre aspectos pasados por alto o los ratificamos. Establecimos un total de cincuenta y cinco códigos de todas las fuentes de información de la Secuencia Didáctica, en un proceso netamente inductivo.

6 Gloria Amparo Rodríguez Barreneche, Coordinadora General de la Sistematización; Claudia Quintero, Mary Kleiner y Ángela Romero, investigadoras de la Universidad del Valle.

En la segunda fase, orientada al análisis, continuó la tarea de codificación con el propósito de reagrupar en categorías los datos que fueron fragmentados en el proceso anterior; con la idea de pasar de una codificación abierta a una codificación axial, en la que más que asignarles categorías a los datos se trataba de conceptualizarlos, plantearles preguntas, redescubrirlos, buscando lo implícito y dando apertura a la interpretación. Para tal fin, se diseñó otra rejilla en la que se indagó sobre el mensaje implícito de los fragmentos discursivos del maestro en relación con la construcción de conocimiento de lengua en los estudiantes, logrando reagrupar en subcategorías los códigos producto de la fase anterior.

Se establecieron cuatro subcategorías denominadas i) el texto como unidad de análisis, ii) el discurso oral de la maestra, iii) la interconstrucción del conocimiento y iv) la perspectiva de enseñanza de la maestra. Luego se procedió a reorganizar la rejilla anteriormente descrita de manera que permitiera visualizar y estudiar los datos de manera más acertada.

Tabla 1. Fragmento Rejilla Subcategoría
«El discurso oral de la maestra»

Subcategoría «Discurso Oral de la Maestra»				
Insumo/ Ubicación	Fragmento	Código inicial	Mensaje explícito	Mensaje implícito
Transcripción video clase 1, momento 3	Profesora: Bueno un aplauso para ellos. Bueno entonces como ven, ellos asumieron el papel de Grillito y de Cocuyo, cada uno ¿cierto? Y pensaron y ustedes le ayuda..., les ayudaron a entablar una conversación eso en literatura se llama diálogo.	Experiencia y teoría bases para la construcción de conocimiento. Ayuda a conceptualizar.	Desde la experiencia se define el concepto «diálogo».	El discurso de la maestra ayuda a conceptualizar y dar sentido teórico a las experiencias desarrolladas por el estudiante; es decir, ayuda a poner andamios al conocimiento de lengua que están construyendo los estudiantes.

Subcategoría «Discurso Oral de la Maestra»				
Insumo/ Ubicación	Fragmento	Código inicial	Mensaje explícito	Mensaje implícito
Relatoría clase 5	Relator: Luego va pidiendo de manera consecutiva, a distintos niños, que lean algunas de las preguntas con sus respectivas respuestas; durante el desarrollo de la actividad, la profesora interviene después de cada niño, les hace preguntas y los guía para que interactúen con el texto.	Intencionalidad de la pregunta. Promueve la participación de estudiantes. Aprendo con y de los otros. El papel del estudiante en el proceso de aprendizaje.	La maestra revisa el trabajo de producción escrita de los estudiantes a través de preguntas.	La maestra a través de su discurso interactúa con los estudiantes para que estos se apropien y comprendan el plan de escritura que se elaboró de manera conjunta.

Se inició entonces la tercera fase, el proceso de interpretación, enfocado en la construcción de sentido y fortalecimiento del constructo explicativo del objeto de estudio. De este modo, se empezó a hacer explícita la interrelación que se tejía a lo largo del proceso investigativo entre los códigos y las subcategorías, pues «aunque las claves de la forma como se ligán los conceptos se pueden encontrar en los datos, sólo cuando el analista reconoce las relaciones como tales, estas emergen» (Strauss & Corbin, 2002, p. 158). Emergieron tres categorías: i) discurso como mediador entre el texto y el estudiante, ii) discurso como interconstructor de conocimiento sobre lengua, y iii) discurso como manifestación de una perspectiva socio-constructivista, que más que consolidar una teoría en torno a nuestro objeto de estudio, fortalecieron la comprensión del discurso oral del maestro en relación con la construcción de conocimiento sobre lengua.

Resultados y discusiones

Este estudio de caso nos muestra de manera puntual que la principal función del discurso oral de la maestra era lograr la comprensión por parte de los estudiantes de los conocimientos de lengua que requerían

para la escritura de un diálogo ficcional. Las tres categorías destacadas del estudio ratifican la importancia del discurso oral del maestro como mediador en el proceso de adquisición de conocimientos a través de la implementación de estrategias como, entre otras, la interrogación, la reiteración, la ejemplificación, la discusión y la reflexión, que orientaban al estudiante hacia la comprensión, apropiación y posterior uso de aquellos elementos que demanda la escritura de un texto ficcional.

Este propósito se logra a través de un discurso que vincula el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que los reconoce como protagonistas, los escucha y les plantea conflictos cognitivos que paulatinamente los llevan a niveles de interpretación profundos. Es un discurso que refleja una toma de conciencia por parte de la maestra sobre la manera como habla en el aula y los efectos que está teniendo en la comprensión de sus estudiantes. De este modo se ratifica lo dicho por Mercer (1997), que en el aula no sólo se enseña a hablar sino también a pensar, hecho que fue visible gracias al estudio del discurso en un proceso completo de enseñanza-aprendizaje: la Secuencia Didáctica.

Este discurso mediador e interconstructor de conocimiento sobre la lengua apoyado en la inscripción epistemológica de la maestra a un enfoque socio-constructivista y en el conocimiento pedagógico y didáctico sobre la lengua, también se apoyó en un profundo conocimiento disciplinar, enmarcando dos de los recursos discursivos a los que acude la docente: la pregunta y la lectura en voz alta.

La pregunta en el contexto de la clase de lengua demandó de los estudiantes procesos cognitivos como, entre otros, la inferencia, la relación, reorganización y planificación, necesarios para pasar a un nivel profundo de interpretación del texto-guía, desde un nivel literal a uno crítico-intertextual. De otro lado, más que demandar la respuesta del estudiante, procuró su participación, dando apertura a discusiones grupales, en busca de la confrontación con el texto-guía para lograr su comprensión a partir de relaciones dialógicas que llevaran a concertar significaciones al desarrollo de aprendizajes colaborativos y a la construcción conjunta de conocimientos sobre el texto.

La comprensión del discurso oral de la maestra ratifica la idea presente en los antecedentes en cuanto a las estructuras dialógicas que subyacen a las prácticas de enseñanza entre docente y estudiante. Podríamos decir que el discurso de la docente tenía como base la estructura interrogación-respuesta-retroalimentación (Sinclair & Coulthard, 1975), pero la retroalimentación no se asumió como evaluación sino como oportunidad para seguir cuestionando y confrontando al estudiante frente a las hipótesis que proponía en relación al conocimiento que iba construyendo del texto-guía; es decir, se asumió como dinamizadora de aprendizaje, fortalecida por el análisis, dando apertura a la construcción de sentido.

El discurso de la maestra condujo a un conocimiento de lengua dinámico, social, cultural, histórico, que hace parte de los estudiantes y de todos, pues nos configura y reconfigura constantemente. Gracias a ello, los alumnos no sólo se acercaron al conocimiento estructural de la lengua sino también a su uso y a algunas de sus funciones e intencionalidades, infiriendo que se habla con un propósito y que las palabras crean nuevas realidades, en este caso ficcionales. También reconocieron que se escribe para otros y que por ello la escritura debe contar con cualidades específicas que permitan comprender lo que el escritor quiso decir.

La lectura en voz alta es otro recurso discursivo por resaltar, ya que la voz de la maestra se convirtió en el primer referente para acceder a los conocimientos explícitos de lengua que albergaba el texto-guía. Con su lectura, refleja su «competencia literaria», su saber literario, mediado por el reconocimiento del canon literario y por la apropiación de enfoques teórico-analíticos. Los estudiantes lograron reconocer características del texto poético como la rima y la musicalidad de manera significativa y aplicada; también identificaron las voces del texto, tanto del narrador como de los personajes, y hasta lograron en algunos casos darle entonación a la lectura de sus escritos, siguiendo el ejemplo de la docente al leer en voz alta.

Expresan los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*:

...es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas lecturas más profundas en donde se pone

en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado (MEN, 1998, p. 88).

El discurso de la maestra connota la lectura de textos de diferente tipología. Trabalenguas, poemas, entrevistas, cuentos, leyendas, etcétera, fueron a lo largo de la Secuencia Didáctica herramientas que facilitaron a los estudiantes moverse en un universo narrativo-ficcional, llevándolos no sólo a la comparación, la contrastación y el reconocimiento de características e intenciones de diferentes tipos de texto, sino también a realizar un trabajo de transposición intertextual, que trascendiera la labor poco profunda que se le ha dado a otra clase de textos no narrativos en la escuela.

En este punto se abre la discusión en torno a si se continúa profundizando en el estudio, no del tipo de preguntas como recursos discursivos, sino de la intencionalidad de las mismas en el contexto de la enseñanza de determinado saber disciplinar, pues como lo afirma Bajtín (1995), aunque las preguntas sean nominadas de la misma manera, no todos los docentes las utilizan con la misma intención, es decir, «el significado de estas se interpreta en los contextos de interacción». También se debe estudiar en detalle la incidencia de la formación profesional de los docentes en sus prácticas discursivas, pues no debemos olvidar que:

...la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de los que todos aprenden (Cazden, 1991, p. 111).

Ratificamos la importancia de continuar con procesos investigativos sobre las prácticas de enseñanza como fuentes de conocimiento y reconocimiento del saber implícito que guardamos los maestros. Es importante reconocer el llamado que hacemos al cambio, a la transformación de las prácticas de enseñanza, a posicionar a nuestros estudiantes como constructores de su conocimiento, y una forma de lograr ese cambio es a través de la expresión, mejorando primero la nuestra para que esta sea

consciente y consistente con nuestra perspectiva y práctica, para que reconozcamos a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y les devolvamos la palabra, pues muchos pasan gran parte de su escolaridad escuchando al docente, por lo que pierden el interés por la comunicación. Esto se debe tener en cuenta porque el éxito de muchos aprendizajes está relacionado con el lenguaje oral, con la conversación, con el intercambio de ideas.

Llamamos a fortalecer la enseñanza de la lengua desde prácticas planeadas, estructuradas y argumentadas atractivas para los estudiantes, que se consoliden a través del discurso del maestro y muestren las diversas y ricas posibilidades del lenguaje, de ese lenguaje que la misma escuela les ha robado.

Referencias

- Bajtım, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Candela, A. (1991). «Argumentación y conocimiento científico escolar». *Revista Infancia y aprendizaje*, No. 55, pp. 13-28.
- Camps, A. (1996). «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». *Revista Cultura y Educación*, No. 2, pp. 43-57.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Correa, M. (1995). «Contexto, interacción y conocimiento en el aula». En: *Pensamiento psicológico*. Vol. 12, No. 7, 2006, pp. 133-148. Universidad del Valle: Cali.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Carmona, M., & Prado, M. (2008). «La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula». *Revista de educación*, No. 346, pp. 71-104.
- Forero, A. (2008). «Interacción y discurso en la clase de matemáticas». Universidad Javeriana. *Revistas científicas*. Vol. 7, No. 3. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/392>

- Goldrine, T., & Rojas S. (2007). «Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos». *Estudios Pedagógicos*. Vol. 33, No. 2, pp. 177-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134010>
- ICFES. (2012). «Informe del Sistema Nacional de Evaluación Educativa». Recuperado de: http://www.icfesinteractivo.gov.co/sniece_ind_resul.htm. Recuperado el 4 de diciembre, 2014.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá, D.C.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Morales, M. (2004). «Lenguaje y conocimiento común y especializado». *Revista interamericana de Bibliotecología*. Vol. 27, No. 1, pp. 45-72. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Niño, R., (2009). «Análisis de una secuencia didáctica para enseñar lenguaje escrito. Ya lo tengo profe, ¡las inundaciones!, a casi todos se nos inunda la casa en La Virginia». *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. IV, No. 4, p. 15-39.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Universidad del Valle. (2013). «Módulo viaje al centro de la escritura». Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/index.html>
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

